



Febrero 2017 - ISSN: 1989-4155

## O PAPEL DOS PROFESSORES SUPERVISORES NO PIBID DE ACORDO COM O RELATADO EM PESQUISAS BRASILEIRAS

Luciani de Oliveira\*

[lucianideoliveira@hotmail.com](mailto:lucianideoliveira@hotmail.com)

Lourdes Aparecida Della Justina\*\*

[lourdesjustina@gmail.com](mailto:lourdesjustina@gmail.com)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Luciani de Oliveira y Lourdes Aparecida Della Justina (2017): "O papel dos professores supervisores no PIBID de acordo com o relatado em pesquisas brasileiras", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (febrero 2017). En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/pibid.html>

### RESUMO

O presente estudo buscou analisar em teses e dissertações do Banco de Teses da Capes/Brasil, como o professor supervisor do PIBID tem sido retratado, tendo como objetivo evidenciar se o mesmo pode ser considerado em formação continuada e se essa formação tem contribuído para o professor avançar em suas reflexões e suas práticas. Além disso, averiguar se o professor supervisor é visto como um co-formador na formação inicial. A realização de pesquisas em estado da arte é importante, no sentido de analisar as produções científicas e o que elas têm contribuído ao meio acadêmico. Foram encontradas vinte e oito teses e dissertações. Ao serem analisadas, foi evidenciado que somente cinco dissertações e uma tese tiveram suas pesquisas relacionadas com o professor supervisor. Estes seis trabalhos revelaram que o PIBID tem fornecido subsídios, como leituras, discussões, novas metodologias, entre outros, a esses professores como uma formação continuada. Dessa forma, o programa tem beneficiado tanto o aluno de graduação como os profissionais da rede básica brasileira.

**Palavras-chave:** Estado da arte - Formação Continuada - Professor Supervisor - Profissão Docente.

### The role of the supervising teachers in PIBID according to the reported in Brazilian researches

### SUMMARY

This research aimed to analyze in theses and dissertations in the Capes/Brazil Bank of Theses, with the supervising teacher from PIBID has been portrayed, with fundamental goals highlight with the same can be considered in continuing education and if this training has contributed to the teacher advance their reflections and practices. Also, find out if the supervising teacher is

\*Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2016). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Licenciada em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do grupo de pesquisa GECIBIO (2014-). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

\*\*Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Brasil (2011). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil (2001). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Maria/Brasil (1998). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia. Professora do Mestrado em educação e da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando na área de Ensino de Ciências, principalmente nos seguintes temas: avaliação nos processos de ensino e aprendizagem; formação de professores e história e epistemologia do conhecimento científico.

seen as a co-trainer in the starting training. The realization of researches in state of the art is important, in order to analyze the scientific production and what they have contributed to the academic environment. Were found twenty-eight theses and dissertations. Analyzing, become evident that only five dissertations and a thesis had their research related to the supervising teacher. Theses six researche work revealed that PIBID has provided subsidies, such as readings, discussions, new methodologies, among others, theses teachers as a continuous training. Thus, the program has benefited both undergraduate students as professionals in the Brazilian basic network.

**Keywords:** State of the art – Continuing Education – Supervisory Teacher – Teaching Profession.

## **El papel de los profesores supervisores en PIBID acuerdo con los reportados en la investigación brasileña**

### **RESUMEN**

Este estudio investiga en las tesis y disertaciones Capes de Tesis Banco / Brasil, como el maestro supervisor PIBID ha sido retratado, con el objetivo de determinar si puede ser considerado en la educación continua y esta formación ha contribuido a la maestra avanzar en sus reflexiones y prácticas. Además, averiguar si el maestro supervisor es visto como un co-entrenador en la formación inicial. La realización de investigaciones en el estado de la técnica es importante con el fin de analizar la producción científica y lo que han contribuido a la academia. No se encontraron veintiocho tesis y disertaciones. Para ser analizados, se demostró que sólo cinco disertaciones y tesis tenido sus consultas relacionadas con el maestro supervisor. Estos seis documentos revelaron que PIBID ha otorgado subvenciones, tales como lecturas, debates, nuevas metodologías, entre otros, estos maestros como una formación continua. De este modo, el programa ha beneficiado tanto a estudiantes universitarios como profesionales de la red básica de Brasil.

**Palavra chave:** Estado del arte - Educación continua - Maestro Supervisor – Profesión Docente

### **Introdução**

A formação de professores em nosso país é um tema que vem sendo debatido desde o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, quando se inicia os primeiros fóruns de discussão da formação de professores (CANDAU, 1982). Desde então, muitos artigos, dissertações, teses, livros, entre outros, são produzidos com esse tema, trazendo grandes contribuições para a área.

As discussões sobre a formação de professores têm consequências para a busca da organização dos cursos de licenciaturas no sentido de formar professores com uma visão real de seu campo de trabalho, com o intuito de diminuir a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Porém, muitas vezes, as universidades não têm dado conta de suprir as necessidades formativas necessárias para o desenvolvimento da profissão docente, com isso, muitos licenciados não têm as condições mínimas necessárias para estar em sala de aula (MIZUKAMI *et al*, 2002). Desse modo, para suprir as lacunas na formação inicial são criados cursos de formação continuada, que tem como “propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200). Entretanto, o que se observa na prática é que muitos professores ao realizar esses cursos não constroem de forma significativa os conteúdos propostos, levando a formação de professores a permanecer em um ciclo vicioso: falha na formação inicial – problemas em sua prática – falha na formação continuada.

A partir da inserção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas escolas brasileiras, proporcionou-se aos professores supervisores o contato com as Instituições de Ensino Superior (IES), mediante encontros mensais ou semanais, reuniões, eventos do próprio PIBID, com isso, os professores supervisores aproximam-se de referenciais teóricos, metodologias, que são discutidas nesses encontros, sendo um dos objetivos do programa, mobilizar os professores como co-formadores dos futuros professores (CAPES,

2013). Nesse sentido, esse trabalho tem o intuito de analisar as teses e dissertações do Banco de Teses da Capes para compreender como o professor supervisor é retratado nesses trabalhos e se o PIBID é considerado com uma formação continuada e se lhe é atribuído o papel de co-formador.

## **Aspectos teóricos da pesquisa**

### **Formação de professores**

A formação de professores teve seu início no Brasil, no final do século XIX com as Escolas Normais, correspondendo primeiramente ao ensino fundamental e no século XX ao ensino médio, somente com a Lei 9.394/96 foi estabelecido que a formação de professores deve ocorrer em nível superior de ensino, sendo estipulado cerca de 10 anos para o comprimento dessa lei (TANURI, 2000; GATTI, 2010).

Destaca-se que para Gatti (2010) foi somente no século XX que houve a preocupação com a formação dos alunos do ensino fundamental e médio, pois durante o período anterior esse trabalho era exercido por profissionais leigos, liberais e autodidatas.

Quando a lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é estabelecida inicia-se o processo de alterações na formação de professores. Em decorrência disso, os cursos de formação de professores para o ensino fundamental e médio vêm sofrendo mudanças e se adequando as estratégias de ensino para os mesmos, pois os objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é que o aluno possa desenvolver competências e compreender o mundo como um cidadão, que utiliza os conhecimentos científicos e tecnológicos aprendidos nas escolas (NARDI; ALMEIDA, 2004).

[...] o professor desenvolve uma atividade profissional reivindicada como sendo cada vez mais necessária em face dos desafios e da complexidade da realidade contemporânea, [...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação desse profissional (GUIMARÃES, 2010, p.18).

Diniz-Pereira (2006) em sua pesquisa criticou as universidades que deixavam em segundo plano a formação de professores. Menezes (2013) coloca que as licenciaturas são como barganhas que as universidades utilizam para poder fazer pesquisa e esse distanciamento existente entre a formação de professores e a escola precisa ser corrigido.

A dicotomia existente entre a teoria e prática profissional docente é um dos motivos que podem levar os licenciandos a não se identificarem com a sua futura profissão. Essa falta de identidade docente na formação inicial é transferida ao seu campo de trabalho, o que pode acarretar a desistência de muitos da profissão docente, segundo Bejarano e Carvalho (2003, p. 03) “[...] professores iniciantes podem também desenvolver conflitos nas suas primeiras experiências com o ensino, nos seus primeiros anos como professor, ou ainda na condição de participantes dos programas de pré-serviço”, esses conflitos podem surgir de diferentes fontes. Nesse sentido, para ser um profissional docente é preciso que se tenha conhecimento e habilidade para partilhar positivamente para seus alunos, para que eles possam apreender (ROMANOWSKI, 2007). Por isso, a formação continuada (FC) dos professores tem sido discutida ao longo dos anos.

### **Formação continuada de professores**

O interesse pela FC tem-se difundido nos últimos anos no Brasil, envolvendo políticas governamentais, pesquisadores, acadêmicos, entre outros. Apesar de todo esse interesse em torno da FC, os resultados obtidos não são satisfatórios, entretanto, o número de docentes que tem buscado esse tipo de capacitação, tem aumentado gradativamente (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo Menezes (2001, p. 51) “quando a formação continuada é proposta até especialmente para corrigir problemas da formação inicial, é estranho constatar que essas duas formações permaneçam desvinculadas”. O autor afirma que não é explicado como a formação inicial será modificada e nem quando a FC deixará de cobrir essas falhas.

Gatti (2008) retoma essas discussões, pois atividades, associadas ao termo educação continuada, tiveram um grande salto, porém falta uma definição sobre este termo devido às discussões terem dois focos: 1) Cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o magistério; 2) Qualquer atividade que venha contribuir ao desempenho profissional. Com isso, estes dois focos de discussão serão discutidos nas próximas seções.

#### *Cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o magistério*

Os cursos de FC iniciaram em nosso país no intuito de suprir a precária FP na graduação, como afirmam Cunha e Krasilchik (2000, p. 01-02) sobre os cursos de FI, os quais “[...] não oferecem as possibilidades mínimas de instrumentalização para a prática docente, tanto no que diz respeito ao conhecimento específico, como no que diz respeito ao conhecimento pedagógico”, com isso os problemas enfrentados no campo de trabalho possibilitam estudos aprofundados na FC.

Entretanto, o que se observou na prática foi que as participações dos professores nesses cursos tiveram o efeito compensatório, devido à obrigatoriedade dos currículos buscar sempre essa renovação e atualização de conhecimentos, no sentido de compensar a má formação da graduação (GATTI, 2008).

Vários países da América Latina tem essa proposta para a Formação Continuada de suprir os problemas da formação inicial, com isso vemos a desarticulação da graduação com a prática docente. Para Menezes (2001) as discussões sobre como a Formação Continuada deveria ser realizada correlacionando-se com a reforma educacional, pois ao promover uma abertura curricular, há o aumento da autonomia das escolas, bem como estabelece um relacionamento entre os centros de formação de professores e a administração das mesmas (MENEZES, 2001).

Entretanto em nosso país não é isso que ocorre, a FC é implementada por seus gestores como um programa que irá modificar as concepções e as práticas dos professores, pois é um espaço proporcionado para trabalhar a racionalidade dos profissionais, que visa à obtenção de novos domínios e conhecimentos (GATTI, 2003).

Para Gatti e Barreto (2009) estes cursos normalmente são presenciais, apesar do número de cursos semipresenciais e a distância terem aumentado gradativamente nos últimos anos. Essa atualização profissional, segundo Benincá (2002), é caracterizada pelo retorno desses professores às IES, por meio de palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado, porém não garantem uma sequência de trabalho para a sua prática pedagógica.

#### *Qualquer atividade que venha contribuir ao desempenho profissional*

Com a leitura de textos sobre a educação brasileira observa-se uma exigência maior do profissional docente para que ele se torne cada vez mais capacitado para as mudanças ocorridas na sociedade, visando os aspectos sociais e os agentes educativos envolvidos nesse processo (GALINDO; INFORSATO, 2005).

Essa visão clássica da FC tem sido modificada no sentido de tornar a escola como o centro da FC e não as Universidades. O que vemos é que muitos cursos são ofertados sem realmente analisar os problemas da escola, mas focado nas demandas de novos conhecimentos, de novas metodologias, se tornando cursos de reciclagens, por isso essa mudança, pois ela estimula a prática reflexiva em seu ambiente de trabalho (MIZUKAMI *et al*, 2002).

Segundo Menezes (2001, p. 53) “[...] a experiência acumulada é relativamente grande, mas, curiosamente, parece haver uma lacuna intransponível que nos impede ou dificulta aprender com o que já se viveu”. Os conhecimentos da prática raramente são considerados, por isso, Candau (2007) coloca que é preciso promover as experiências da prática, para a articulação dos componentes formativos com o cotidiano escolar.

Os saberes da experiência que são vivenciados ao longo da carreira ocasionam uma reflexão permanente dos confrontos da teoria com as discussões coletivas. Nesse sentido, a FC informal que ocorre no espaço escolar e em sala de aula, se torna uma exigência, já que se

considera a formação docente como um processo *continuum* (NÓVOA, 1992; MIZUKAMI *et al*, 2002; ROMANOWSKI, 2007). Nesse sentido, Gatti (2008, p.57) coloca que:

[...] após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Dessa forma toda e qualquer atividade pode ser considerada uma FC. Para Benincá (2002) existe uma terceira modalidade “a participação em projetos nas Instituições de Ensino Superior”, pois ela promove uma autoformação e formação coletiva, pois a prática pedagógica se torna o objeto de investigação, tornando a FC como permanente.

### Aspectos metodológicos da pesquisa

Essa pesquisa tem como propósito investigar os apontamentos dos professores supervisores sobre o PIBID, no intuito de analisar como o programa tem contribuído na formação desses professores, para isso, será realizado um estado da arte sobre a formação continuada e o PIBID.

Este trabalho teve início com a pesquisa no Banco de Teses da Capes sobre o PIBID, não conseguindo um número considerável, utilizamos o recurso da busca avançada, tendo a opção de busca duas palavras chaves: Professor supervisor; e, PIBID. Obtendo vinte e seis teses e dissertações a partir dessa busca, porém esse banco não está atualizado, pois os trabalhos encontrados são dos anos de 2011 a 2013, foram incluídos mais uma dissertação e uma tese de professores que pesquisaram o PIBID, mas não estão no banco da Capes. Por isso não podemos dizer que não existam outros trabalhos sobre o PIBID.

#### Quadro 01. Teses e dissertações encontradas para a pesquisa.

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1- O dilema da transparência dos recursos em sala de aula: uso do quadro-negro e da informação de jornal para o ensino de porcentagem no primeiro nível médio da educação de adultos no Chile (María Alicia Venegas Thayer, 2012);</li><li>2- Ecodesign: uma experiência na formação de professores enfatizando a leitura e o ensino de ciências (Dulcicléia Antunes, 2012);</li><li>3- Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional (Fernanda Medeiros de Albuquerque, 2012);</li><li>4- Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID - PUC/SP (Gerson dos Santos Correia, 2012);</li><li>5- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes (Tatiana de Mello Ribeiro Cruz, 2012);</li><li>6- Expansão da escola básica e a relação Capital, Trabalho e Educação no Brasil dos anos 1970 (João Roberto Resende Ferreira, 2011);</li><li>7- O Evolucionismo no Ensino de Biologia: investigação das teorias de Lamarck e Darwin expostas nos livros didáticos de biologia no Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio – PNLEM (Nicolau Mottola, 2011);</li><li>8- Avaliação dos dados do ENEM (2005, 2006) do município de Campos de Goytacazes – RJ: impacto no cotidiano escolar (Karla Cynthia Quintanilha da Costa Peixoto, 2008);</li><li>9- Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação da aprendizagem</li></ol> |
|---|

- (Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento, 2012);
- 10- A Química da estética capilar como temática no ensino de Química e na capacitação dos profissionais da beleza (Rita de Cássia Oliveira Köhler, 2011);
  - 11- PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP (Douglas da Silva Tinti, 2012);
  - 12- Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID (Juliana Ramos Amâncio, 2012);
  - 13- Relação das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco no período de julho a dezembro de 2012 (Eduardo Manuel Bartalini Gallego, 2013);
  - 14- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática (Robson Teixeira Porto, 2012);
  - 15- A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula? (Aline Machado Dorneles, 2011);
  - 16- PIBID I/UFPEL: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática (Amanda Pranke, 2012);
  - 17- Ensino de ciências: perspectivas na prática interdisciplinar (Simone Corrêa, 2011);
  - 18- *EQUIMÍDI@*: uma hipermídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico (Edimarcio Francisco da Rocha, 2012);
  - 19- Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID – Inglês/ UEL (Pricila Gaffuri, 2012);
  - 20- Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática (Rosana Maria Martins, 2013);
  - 21- O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática (Vanessa Largo, 2013);
  - 22- Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas (Virginia Iara de Andrade Maistro, 2012);
  - 23- Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de ciências: o ensino por investigação na construção do profissional reflexivo (André Luis de Oliveira, 2013);
  - 24- Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências (Giuliana Gioma Olivi Paredes, 2012);
  - 25- Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia (Everton Bedin, 2012);
  - 26- Os saberes docentes na formação de professores: o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Química/UFPR – 2010/2012 (Bárbara Grace Tobaldini, 2013);
  - 27- O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina (Enio de Lorena Stanzani, 2012);
  - 28- Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de Educação Básica (Andréia Aurélio da Silva, 2012).

O nosso foco de pesquisa é como participação do professor supervisor nas pesquisas sobre o PIBID vem sendo apresentadas nas mesmas. Diante disso, das vinte e oito teses e dissertações (Tabela 01), dezessete citam professor supervisor, porém somente cinco dissertações e uma tese tem o professor supervisor como atuante ou participante da pesquisa, as outras pesquisas colocam as disposições gerais do programa referente à Portaria nº 096, de 18 julho de 2013. Os onze trabalhos restantes não citam o professor supervisor, encontramos oito trabalhos sobre a formação de professores e três trabalhos sobre o PIBID sem citar o professor supervisor.

Professor Supervisor	Dissertação	Tese
Não cita	09	02
Geral	09	02
Participante	05	01
Total	23	05

**Tabela 01.** Número de Teses e Dissertações sobre o PIBID de 2011 a 2013.

Nesse sentido a pesquisa tem caráter quanti-qualitativo, pois estamos quantificando o número de teses e dissertações que foram encontradas sobre o referente tema e realizaremos uma análise qualitativa das cinco dissertações que tem o professor supervisor como parte da pesquisa.

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

A realização de pesquisa em estado da arte é importante para elencar as discussões referentes ao tema abordado, assim como, reunir os pontos relevantes da pesquisa e o que estes trabalhos têm em comum. Para Ferreira (2002) as pesquisas em estado da arte têm em comum uma metodologia inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica sobre o tem abordado, sendo a análise documental de teses, dissertações, artigos publicados em periódicos, entre outros, usualmente utilizados para a realização da mesma.

Para realização dessa pesquisa serão analisadas cinco dissertações e uma tese que contemplam os objetivos propostos e para a identificação das mesmas foi realizada um código, formado por um caractere representado pela letra D, para indicar que é uma dissertação, seguida por uma numeração algébrica que identificam o número de dissertações analisadas, a tese será representada pela letra T- 01, por ser somente uma (Quadro 02).

**Quadro 02.** Dissertações e tese analisadas

<b>Dissertações</b>	<b>Identificação</b>
1- Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências	D-01
2- Formação de professores de Química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia	D-02
3- Os saberes docentes na formação de professores: o cada do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Química/UFPR – 2010/2012.	D-03
4- O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química na Universidade Estadual de Londrina	D-04
5- Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de Educação Básica	D-05
<b>Tese</b>	
1- Um estudo sobre a formação inicial e continuada de professores de ciências: o ensino por investigação na construção do profissional reflexivo	T-01

### **As relações entre o PIBID e a Formação Continuada**

Das vinte e oito teses e dissertações encontradas no Banco de Teses da Capes relativas ao PIBID, somente seis contemplam os objetivos dessa pesquisa, pois as demais não trazem em sua pesquisa o professor supervisor como foco da mesma. Já as que contemplam os nossos objetivos uma é uma tese e cinco são dissertações, sendo três delas realizadas com professores de Biologia, Química e Física, uma com professores de Química e um trabalho com dez professores supervisores ligado ao PIBID da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Alguns aspectos da pesquisa são relatados no Quadro 03.

**Quadro 03.** Aspectos teóricos relevantes encontrados na pesquisa.

<b>D-01</b>	<b>D-02</b>	<b>D-03</b>	<b>D-04</b>	<b>D-05</b>	<b>T-01</b>
Pesquisa com três professores supervisores	Pesquisa com cinco professores supervisores	Pesquisa com três professores supervisores	Pesquisa com um professor supervisor de	Pesquisa realizada com dez professores supervisores de	Pesquisa com quatro professore

de Biologia, Física e Química;	de Química;	de Química;	Química;	diferentes subprojetos da UFSM;	s supervisor es de Ciências/ Biológicas
Participar do PIBID enriquece o conheciment o;	Participar do PIBID auxilia na mudança da prática pedagógica;	Intervenção do professor supervisor no desenvolvim ento das atividades dos alunos/bolsis tas do PIBID;	A pesquisa traz o PIBID como uma Formação Continuada;	O professor supervisor seja o mais indicado para avaliar o aluno/ bolsista, por estar em mais contato com ele;	Coloca o PIBID como uma Formação Continuad a para os professore s supervisor es;
O PIBID auxilia no desenvolvim ento profissional.	Alguns professores esperavam do PIBID uma Formação Continuada.	A partir das falas dos alunos/bolsis tas, os professores são receptivos e co- formadores no PIBID.	PIBID como uma valorização profissional.	O PIBID contribui para a atuação profissional dos professores supervisores e são co- formadores dos alunos/bolsistas.	O PIBID possa contribuir para uma educação de qualidade.

Dentro dessas pesquisas fica claro que o professor supervisor é um co-formador do futuro professor, assim, os objetivos do PIBID estão sendo contemplados, pois a função do professor supervisor segundo o programa é a de “[...] co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (CAPES, 2010).

Nesse sentido, a intervenção dos professores supervisores nas atividades do PIBID está relacionada, segundo D-03:

a) proposta de trabalho das bolsistas; b) disposição das professoras e c) o próprio comportamento e responsabilidade dos bolsistas. Desse modo, a intervenção dos professores supervisores está atrelada às ações e concepções dos bolsistas, bem como à própria disposição destes em ouvir os professores.

Com esses apontamentos fica claro que a interação do aluno bolsista com o professor supervisor é imprescindível, pois para ocorrer essa intervenção de forma harmônica ambos precisam entender que estão auxiliando na formação do outro. Nesse sentido, a D-05 coloca que o professor supervisor seja o mais indicado para avaliar a atuação do aluno/bolsista no PIBID por estar mais familiarizado com ele, porém, o que observamos nos outros trabalhos é a atuação de co-formador na formação inicial. Além disso, essa interação proporcionada pelo PIBID tem diminuído a dicotomia existente entre a Universidade e a Escola, pois a troca de experiências de ambas as partes, tem auxiliado na construção dos saberes docentes.

A participação dos professores da rede básica não está restrita somente a função de co- formação, mas a apropriação de novos conhecimentos, como a História e Filosofia da Ciência (HFC), pois muitos professores atuantes não o tiveram na graduação como vemos a seguir:

A inserção da disciplina de HFC, que ela nem chegou a estudar na faculdade e também não sabia nem como aplicar em sala de aula e que a partir do subprojeto de Química, ela já tem uma ideia de como trabalhar com este assunto em sala de aula. (Professora de Química da D-01)



Com a leitura desses trabalhos, foi possível verificar que o PIBID tem contribuído para a atuação profissional, bem como o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que “a profissionalização é constituída, assim, por um *processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação* e por *práticas eficazes* em uma *determinada situação*” (ALTET, 2001, p.25, grifo da autora).

Nesse sentido, estes trabalhos mostram uma maior valorização da profissão docente, pois “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas” (PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, 2001, p. 26). A valorização docente leva a profissionalização docente, pois:

A profissionalização é um processo permanente de construção e não se restringe à aquisição, é uma conduta. O reconhecimento social depende de inúmeros aspectos e envolve o próprio professor, a comunidade dos alunos e pais, as mantenedoras, os colegas e sua mobilização e organização (ROMANOWSKI, 2007, p. 39).

Dessa forma, evidenciamos que a participação dos professores no PIBID tem causado modificações em sua conduta profissional, tornando-os mais críticos e reflexivos sobre a prática pedagógica. Segundo Freire (1996, p. 39) “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, os professores supervisores do trabalho “Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências” colocam que o PIBID enriqueceu e acrescentou novos conhecimentos para a prática docente.

Dessas cinco dissertações duas delas (D-02; D-04) e uma tese (T-01) colocam o PIBID como uma Formação Continuada, porém existem contrapontos entre esses trabalhos que serão demonstradas no Quadro 04.

**Quadro 04.** Diferenças encontradas sobre a formação continuada no contexto do PIBID em duas dissertações do Banco de Teses da Capes

D-02	D-04	T-01
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O PIBID é visto como um laboratório experimental educacional, que transpassa as práticas dos estágios;</li> <li>- As discussões quinzenais do subprojeto não contribuem para o enriquecimento pessoal;</li> <li>- Esperava-se que o PIBID fosse uma formação continuada, dando suporte para aulas diferenciais, como aprender e transpor novos conteúdos;</li> <li>- Falta incentivo para com os professores supervisores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O PIBID é visto como um incentivo na valorização profissional;</li> <li>- As discussões no grupo promovem a interação entre alunos de licenciatura e professores da rede básica;</li> <li>- O PIBID é visto como uma formação continuada, visto que existe a possibilidade de aprendizado de novas metodologias;</li> <li>- O PIBID incentiva os professores da rede básica a participarem como co-formadores da formação inicial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O PIBID é visto como uma Formação Continuada;</li> <li>- Maior integração entre a Escola e a Universidade;</li> <li>- Trocas de experiências, no sentido do diálogo da Formação Inicial e a Formação Continuada;</li> <li>- O PIBID enriquece a Formação Docente dos alunos bolsistas bem como os professores supervisores;</li> <li>- O PIBID favorece a prática e a construção da identidade profissional docente.</li> </ul>

Observando essas duas dissertações e a tese, fica claro que uma dissertação (D-04) e uma tese (T-01) elenca os pontos positivos e uma dissertação (D-02) elenca os pontos negativos, porém ambas colocam o PIBID como uma FC. Entendemos que para o trabalho D-02 os professores esperavam algo a mais do programa, mas segundo Freire (1996, p. 29).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que

se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Com a leitura desses trabalhos, se observa que muitos professores supervisores entraram no programa buscando uma FC, no intuito de minimizar os conflitos existentes em seu ambiente de trabalho, entretanto, o PIBID busca incentivar os alunos de FI a seguirem na carreira docente.

Para a professora supervisora do trabalho D-04 o PIBID é um grande avanço para a FP, pois:

[...] você fazendo um balanço aí da época que eu me formei como está caminhando hoje, avançou muito, e o PIBID eu acho que ele vem para coroar [...] eles vem para acrescentar, eu tive a oportunidade de aprender muito, e eles são alunos do primeiro ano, né então a riqueza que eles estão tendo aí eu achei muito [...] achei fantástico, a gente ganha muito com isso.

Considerando o que Gatti (2008) fala que toda atividade que contribua para o desenvolvimento e atuação profissional pode ser considerada como uma FC, a partir da análise das cinco dissertações evidenciou que as contribuições do PIBID ultrapassam a FI dos bolsistas, pois a dicotomia existente entre a EEB e as IES está sendo minimizados por meio do programa.

Com a análise dos referidos trabalhos, se pode observar que para os professores supervisores o PIBID não deveria ser restrito a alguns professores e algumas escolas da EEB, mas que todos os professores atuantes pudessem participar do mesmo.

### **Considerações da Pesquisa**

Com o presente estudo foi possível identificar as contribuições do PIBID para a formação de professores no Brasil, pois as análises demonstram que o programa tem beneficiado a FC dos professores.

A participação dos professores da rede básica em projetos das IES favorece a construção dos saberes docentes por investigar a prática pedagógica, através da coletividade dos sujeitos. Com isso, vemos que o PIBID tem auxiliado na diminuição da dicotomia existente entre a escola e a universidade (BENINCÁ, 2002).

Além disso, o PIBID contribui na diminuição da dicotomia entre a prática e a teoria, pois muitos professores relataram que passaram a compreender melhor os conteúdos a partir de uma nova perspectiva. A participação efetiva desses professores como co-formadores da Formação Inicial faz com que o aluno da graduação tenha uma visão real de seu campo de trabalho.

A partir da análise desses seis trabalhos (cinco dissertações e uma tese), foi evidenciado que o PIBID contribui na Formação Continuada dos professores supervisores por se enquadrar no que Gatti (2008) coloca que toda atividade que contribua para o desenvolvimento profissional é uma Formação Continuada, assim como, Benincá (2002) coloca que a participação em projetos auxilia nesse desenvolvimento profissional por trabalhar a docência de forma coletiva.

Pode-se dizer que pesquisas em Estado da Arte são importantes por averiguar quais são os temas que estão sendo discutidos, bem como estão sendo construídos e quais as contribuições que elas têm proporcionado ao meio acadêmico. Nesse sentido, sugerem-se mais pesquisas em Estado da Arte sobre a formação de professores no Brasil.

### **Referências**

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. 2. ed. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BENINCÁ, E. A Formação continuada. *In*: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: IPF, 2002. p. 99-109

BRASIL. Portaria Normativa nº 096, de 18 de julho de 2013. **Novo Regulamento do PIBID – Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013**. p. 02, 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>.

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. 2. reimp. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 139-152

CAPES, **Portaria** nº 260, de 30 de dezembro de 2010, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_PIBID2011\\_NomasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf)>

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *In*: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, num.79, pp. 257-272, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GALINDO, C. J. ; INFORSATO, E. C. Tecendo algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas: o caso da rede municipal de Araraquara. *In*: **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Modos de Ser Educador: Artes e Técnicas, Ciências e Políticas. 2005. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 191-204, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MENEZES, L. C. Características convergentes no ensino de ciências nos países Ibero-Americanos e na formação de seus professores. *In*: MENEZES, L. C. (org.) **Formação continuada de professores de ciências no âmbito ibero-americano** – 2.ed. – Campinas: SP, Autores Associados; São Paulo: SP, Nupes, 2001 (Coleção Formação de Professores) p. 45- 58.

MENEZES, L. C. Entender que a ciência funciona à base de dúvidas é essencial para planejar boas aulas de Ciências e garantir a aprendizagem. *In*: VICHESSE, B. Na sala de aula, é preciso fazer a turma pensar, perguntar “Será que...?” e experimentar”. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição 264, agosto, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-23, 2004.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente** – 3. ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpex, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ jun./ jul./ ago. 2000.